

# Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht der DDR

Horst Gies

## *I. Vorbemerkung*

In der Deutschen Demokratische Republik wurde in den 70er Jahren der Versuch gemacht, die ganze deutsche Geschichte als „Nationalgeschichte der DDR“ in den Griff zu bekommen. In diesem Zusammenhang wurde zwischen „Tradition“ einerseits und „Erbe“ andererseits unterschieden. Diejenigen Teile der deutschen Geschichte, die man bejahen konnte und die deshalb als vorbildlich gepflegt und fortgeführt werden sollten, wurden der „Tradition“ zugeordnet. Alles andere aber, was in der deutschen Geschichte noch vorkam und als Hinterlassenschaft nicht ignoriert werden konnte, wurde dem „Erbe“ zugerechnet.<sup>1</sup>

Ich habe mit Interesse festgestellt, daß Wendelin Szalai, in den späten 80er Jahren einer der führenden Geschichtsmethodiker der DDR, die Begriffe „Erbe“ und „Tradition“ in seinen verdienstvollen Auseinandersetzungen mit der DDR-Geschichtsmethodik gänzlich vermeidet. Statt dessen (zum Beispiel auf der Tagung der Konferenz der Geschichtsdidaktik 1995 in Magdeburg) spricht er von „Mitgift“ (= Tradition) und „Altschuld“ (= Erbe).<sup>2</sup> Und ganz in diesem inhaltlichen Sinne als „Altschuld“ verstehe ich den Begriff „Erbe“ im Titel meiner Überlegungen.

## *II. Was könnte - aus heutiger Sicht - von der DDR-Geschichtsmethodik in den Bereich der „Tradition“ fallen?*

Ebenfalls auf einer Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1993 in Friedrichroda/Thüringen hat Bernd Mütter, 2. Vorsitzender dieser Vereinigung und Geschichtsdidaktiker in Oldenburg, den Versuch unternommen, die „Stärken der DDR-Geschichtsmethodik“ herauszustellen.<sup>3</sup> Das war durchaus wohlgemeint aus der - wie er es damals empfand - „aktuellen Notwendigkeit einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik“, und „um die Symmetrie des Diskurses zwischen Ost und West im Sinne des Konzepts der inneren Wiedervereinigung nach Möglichkeit zu konkretisieren“. Es waren fünf „Stärken“, die von Mütter damals in der DDR-Geschichtsmethodik ausgemacht worden sind:

---

<sup>1</sup> Vgl. W. Schmidt, Zur Entwicklung des Erbe- und Traditionsverständnisses in der Geschichtsschreibung der DDR. In: Zs. f. Geschichtswissenschaft, 33/1985, S. 195-212 u. R. Badstübner, Die Geschichte der DDR unter dem Aspekt von Erbe und Tradition, ebd. S. 338-347.

<sup>2</sup> Vgl. W. Szalai, Historischer Raum und Identität. Anmerkungen zu Ostdeutschland aus einer ostdeutschen Sicht. In: B. Mütter/ U. Uffermann (Hg.), Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr. (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 4) Weinheim 1996, S. 130 ff.

<sup>3</sup> B. Mütter, Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung 1945-1990. Perspektiven einer gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik. In: U. Uffermann (Hg.), Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation - Europa - Welt. (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1) Weinheim 1994, S. 96-123.

1. das Curriculum-Konzept
2. die zentrale Rolle, die Methodenfragen in der DDR gespielt haben
3. die Berücksichtigung der emotionalen Dimension in historisch-politischen Lehr- und Lernprozessen
4. die Orientierung der DDR-Geschichtsmethodik an der Geschichtswissenschaft und
5. die Berufsfeldorientierung der Geschichtslehrausbildung im anderen Teil Deutschlands.

#### *Zu 1) Curriculum-Konzept*

Mütter spricht von der „relativ konzisen... Vorstellung von National- und Weltgeschichte mit hoher Orientierungsfunktion“, die den Lehrplänen in der DDR zugrunde gelegen hätte und stellt dies positiv der „diffusen und komplizierten Unübersichtlichkeit der modernen Richtlinien und Lehrplänen in Westdeutschland“ gegenüber.

Natürlich wußte Mütter schon damals, und er schreibt es auch, womit er die Wertigkeit seines Fundes sofort wieder einschränkt, daß „der Vorteil der DDR-Geschichtsmethodik in dieser Hinsicht mit der geschlossenen Dogmatik der Formationslehre des historischen Materialismus erkauft“ war. In der Tat: Geschlossene Curricula, wie sie in der DDR üblich waren, sind weder mit dem Föderalismus noch mit dem Pluralismus einer sich freiheitlich verstehenden Demokratie vereinbar. Unter dem Verfassungsdach des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland haben geschlossene Curricula à la DDR schlicht keinen Platz.

#### *Zu 2) Unterrichtsmethoden*

Mütter weist mit Recht darauf hin, Methodenfragen hätten in der DDR-Geschichtsmethodik „eine zentrale Rolle gespielt“. Und er fährt, wiederum seine Feststellung einschränkend, so gleich fort: „Natürlich war der Preis hoch: die Ausklammerung fundamentaler geschichtsdidaktischer Fragen aus dem disziplinären Diskurs. Aber auch der Preis für die Entfaltung der westdeutschen Geschichtsdidaktik war hoch: In der Unterrichtspraxis kamen und kommen die didaktischen Konzepte kaum an. Die Wiedervereinigung eröffnet die Chance, mit den Erfahrungen der alten DDR-Geschichtsmethodik einen neuen Syntheseversuch zwischen Theorie und Praxis zu wagen.“

Dies würde bedeuten, daß die Geschichtsdidaktik sich wieder mehr den Methodenproblemen des Geschichtsunterrichts zuwenden müßte und ihre Ausflüge in die hohen, aber meist außerschulischen Sphären von „Geschichtsbewußtsein“, „Geschichtskultur“ und „Identität“ zu reduzieren hätte. Es scheint mir sehr fraglich, ob die deutschen Geschichtsdidaktiker diesem Rat Mütters zu folgen gewillt sind. Im Hinblick auf die DDR-Methodik kann dieser Weg aber nur auf einer rein formalen Ebene überhaupt akzeptabel erscheinen, in dem Sinne nämlich, daß man Methoden historisch-politischen Lernens in Lehre und Forschung ernster nimmt, um den Abstand zwischen Theorie und Praxis in der Geschichtsdidaktik zu verkleinern. In dem Augenblick jedoch, wo wir konkrete methodische Inhalte in den Blick nehmen, sind die „Erfahrungen der alten DDR-Methodik“ eher eine Horror-Picture-Show aus der katechetischen Mottenkiste des Herbartianismus.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Zum Beleg für diese sicherlich etwas überzeichnete Einschätzung wurde das Wortprotokoll einer Geschichtsstunde vorgelegt, das kürzlich veröffentlicht worden ist. („Wenn wir als Historiker an einen solchen Fakt herangehen...“ Wortprotokoll einer Geschichtsstunde zum Thema Luxemburg /Liebknecht in Ost-Berlin 1973/74, vorgestellt von U. Baumann u. T. Grammes. In: Geschichte - Erziehung - Politik (GEP), 7/1996, S. 281-287). Die Stunde ist das genaue unterrichtsmethodische Spiegelbild dessen, was mit dem Begriff „vormundschaftlicher Obrigkeitsstaat“ umschrieben wird. Was hier von den Schüler(inne)n zu

### *Zu 3) Emotionen*

Mütter stellt fest: „In der Geschichtsmethodik der DDR wurde - trotz ihres geradezu rationalistischen Grundcharakters - den Emotionen der Schüler immer eine entscheidende Rolle zugemessen... Die Erkenntnis, daß der Mensch ganzheitlich und nicht nur mit dem Kopf lernt, könnte auch für die westdeutsche Geschichtsdidaktik wieder fruchtbar werden.“ Richtig ist, daß der lernende Mensch nicht nur aus dem Kopf besteht, sondern Herz und Hand am Lernen beteiligt sind.<sup>5</sup> Andererseits sollte man die Gefahr der Manipulation der Schüler auf der „Gefühlsschiene“, der Indoktrination mittels „Erlebnisunterrichts“ durchaus nicht gering einschätzen. Gerade die Rolle, die Gefühle im historisch-politischen Lehren und Lernen der DDR gespielt haben, sind doch ein gutes, aber eben abschreckendes Beispiel für das, was man in freiheitlich verfaßten Gesellschaftsordnungen und Schulsystemen „Überwältigungsverbot“ nennt“. <sup>6</sup>

### *Zu 4) Orientierung an der Geschichtswissenschaft*

Mütter stellt richtig fest, „Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht standen in der DDR in einem engen Funktionszusammenhang“. Und auch hier kommen ihm offensichtlich sofort Bedenken, denn er schränkt sogleich ein: „Eine staatsideologisch vorgeschriebene Kooperation von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik bzw. -unterricht wie in der früheren DDR wäre sicher fatal.“

Auch ich meine, daß sich die Geschichtsdidaktik in Deutschland, nachdem sie sich nun endlich dazu durchgerungen hat, sich als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft zu verstehen, vernünftigerweise um mehr Kooperation zwischen Fachhistorikern und Fachdidaktikern bemühen sollte. Aber wie sah diese „Kooperation“ in der DDR aus? Bei der Vermittlung historischer Inhalte und beim Aufbau von Geschichtsbewußtsein hatte die Geschichtswissenschaft in der DDR eine deutliche Leitfunktion. Als sinnstiftende Kraft in den Gesellschaftswissenschaften, zu denen sie gehörte, hatte sie eine Schlüsselstellung, weil sie die historischen Faktizitäten erarbeitete und bereitstellte, aus denen sich das zu vermittelnde Geschichtsbild zusammensetzte. Doch verblieb der „Avantgarde des Proletariats“, d.h. der SED, die Führungsrolle insofern, als sie die Zielstellungen auch für die Arbeit der Geschichtswissenschaftler vorgab. In den Worten des seit 1958 für die ideologische Ausrichtung von Wissenschaft und Kultur in der DDR zuständigen ZK-Mitglieds, Kurt Hager: „Die Geschichte muß so geschrieben werden, daß deutlich wird, die DDR, das ist der sozialistische Staat, in dem alle großen, progressiven und revolutionären Traditionen unseres Volkes aufbewahrt sind.“<sup>7</sup>

---

leisten ist, sind nicht aufgeklärtes Wissen, erkennendes Denken, einsehende Nachdenklichkeit oder quellenkritisches Können, sondern richtige Gesinnung, platte Bekenntnisse und nachempfundene, d. h. unehrliche Überzeugungen.

<sup>5</sup> Vgl. B. Mütter /U. Uffelmann (Hg.), Emotionen und historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption. (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76) Frankfurt/Main 1992 (3. Aufl. 1996) mit meinem Beitrag: „Emotionalität versus Rationalität?“, S. 27-40.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu H. Gies, Die Rolle der Gefühle im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches und der DDR. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), 46/1995, S. 127-141.

<sup>7</sup> K. Hager in: Einheit. Zs. f. Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Sozialismus. hg. v. ZK der SED. Berlin(Ost) 27/1972, S. 189.

Unterhalb der Leitfunktion der SED und als Anhängsel der Geschichtswissenschaft hatte die „Geschichtsmethodik“ - verräterisches Wort! - der DDR also nur die Funktion eines Transmissionsriemens. Sie hatte herauszufinden, wie man es am effektivsten schafft, die höheren Orts für notwendig erachteten historischen „Wahrheiten“ in den Schülerinnen und Schülern zu verankern. Die Geschichtsmethodik der DDR war also in ihrem Verhältnis zur Geschichtswissenschaft weniger als das, was im Westen „Abbilddidaktik“ genannt und aus guten Gründen abgelehnt wird. Was - frage ich - kann daran bewahrenswert sein?

#### *Zu 5) Geschichtslehrerbildung*

Mütter stellt völlig richtig fest, Geschichtsmethodik der DDR sei „direkt auf die Berufspraxis hin angelegt“ und damit der westdeutschen Geschichtsdidaktik „voraus“ gewesen, „in der nicht wenige Fachvertreter [gemeint sind Geschichtsdidaktiker] den Praxiskontakt eher scheuten und scheuen.“ Ich stimme ihm in Hinblick auf die letzte Feststellung voll zu. Aber: Wollen bzw. sollen wir die gescheiterte einphasige Lehrerbildung wieder reaktivieren auf die Gefahr hin, uns damit erneut die Gegnerschaft sowohl der Fachseminarleiter in der zweiten Phase als auch die der Universitätshistoriker zuzuziehen? Ich meine, wir hatten und haben in der alten wie in der neuen Bundesrepublik Deutschland ganz gute Beispiele für eine funktionierende berufsfeldorientierte Geschichtslehrerbildung auch schon in der ersten Phase an der Universität. Ich habe dies an der Geschichtslehrerbildung in der alten Bundesrepublik am Beispiel Berlins (damals: West-) vorgeführt, will das also hier nicht wiederholen.<sup>8</sup>

All dies wußte Bernd Mütter schon in Friedrichroda 1993. Das belegt sein Fazit-Satz: „... ist die DDR-Geschichtsmethodik nach dem Wegfall ihrer staatlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen in wesentlichen Punkten nicht mehr zu halten. Der wissenschaftstheoretische Ansatz muß grundlegend verändert... werden.“ So ist es in der Tat. Der Versuch „Stärken“ der Geschichtsmethodik der DDR zu finden und namhaft zu machen, war also gutgemeint im Bemühen um kollegiale Solidarität und einen deutsch-deutschen Brückenschlag. Aber er mußte aus der Sache heraus scheitern - und, wie die Realität beweist, er ist es ja auch.<sup>9</sup>

Was bleibt, ist die Aufgabe der gemeinsamen Aufarbeitung der DDR-Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts in der DDR als Forschungsgegenstand. Auch da liegen mittlerweile erfreuliche und weniger erfreuliche Erfahrungen vor.

---

<sup>8</sup> Vgl. H. Gies, Berlin(West): Praxisorientierte Geschichtslehrerbildung an der Universität. In: Ders.(Hg.), Geschichtslehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 7) Bochum 1985, S. 81-122.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu ausführlich H. Gies, Umerziehung oder Erneuerung? Zum Umbruch historischen Lehrens und Lernens in der DDR 1989/90. In: G. Corni/ M. Sabrow (Hg.), Die Mauern der Geschichte. Historiographie in Europa zwischen Diktatur und Demokratie. Leipzig 1996 sowie ders., Rieducazione o rinnovamento? Esperienze sul rivolgimento nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia in Germania dopo il 1989. In: I muri della storia. Storici e storiografia dalle dittature alle democrazie 1945-1990, ed. di Gustavo Corni (Quaderni del Dipartimento di Storia Università degli Studi di Trieste, 2), Trieste, S. 133-148.

### *III. Welche Erfahrungen gibt es mit der historischen Aufarbeitung der Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts der DDR?*

Wer - wie Hans Wermes - verkündet: „Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen“<sup>10</sup>, tut seinem beruflichen Selbstwertgefühl vielleicht einen Gefallen, ist aber im Lichte der jetzt schon bekannten Realitäten nicht ernst zu nehmen.

Auch diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die in larmoyanter Haltung ihre Betroffenheit kultivieren („Was ist nur mit mir geschehen, ich habe es doch immer nur gut gemeint!“ - Mielkes „Ich liebe euch doch alle!“ läßt da grüßen), - mit dieser Attitüde der Betroffenheit helfen sie sich weder selbst, noch tragen sie etwas bei zur notwendigen Aufarbeitung der Geschichte, des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik der DDR.

Da finde ich eine Haltung, zu der sich Wendelin Szalai durchgerungen hat, nicht nur besser, sondern in seiner erstaunlichen Abgeklärtheit geradezu wegweisend. Es dürfte nicht einfach gewesen sein, eine Position zu erreichen, in der man mit kritischer - und das heißt vor allem auch - selbstkritischer Distanz persönliche Erfahrungen und objektive Gegebenheiten mit analytischer Schärfe und unnachsichtiger Ehrlichkeit verarbeitet und darstellt.<sup>11</sup>

Etwas ähnliches, nämlich kritischen Rückblick, von den Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern der DDR zu verlangen, ist um der Sache willen zwar notwendig, aber nur in Ausnahmefällen zu erwarten. Zu anstrengend ist der Berufsalltag unter völlig veränderten Arbeitsbedingungen und zu groß sind die Orientierungsprobleme der Gegenwart, als daß ein ruhiger, Distanz erfordernder Blick zurück auf die eigenen Erfahrungen, das eigene Unterrichtshandeln schon möglich wären. Hier wirken mentale Prägungen einer fast fünfzigjährigen Sozialisation nach. Mentalität wird ganz im Sinne Theodor Geigers als „Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die von ihr ausstrahlenden, an ihr gemachten Lebenserfahrungen“ verstanden.<sup>12</sup> Die Schule war, wie es in einem pädagogischen Wörterbuch der DDR 1987 hieß, eine „ideologische Institution, die für die Vermittlung der Grundlagen der sozialistischen Ideologie zuständig“ war. Die theoretische Basis hierfür lieferte der Marxismus/Leninismus, in dem die Lehrer und Historiker als „Beauftragte der Arbeiterklasse“ mißverstanden wurden und zu „Soldaten“ und „Kämpfern der Partei an der ideologischen Front“ gemacht wurden.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> H. Wermes, Wir müssen unser Licht nicht unter den Scheffel stellen. In: GEP, 4/1993, S. 518-523.

<sup>11</sup> Vgl. u.a. W. Szalai, Wie 'funktionierte' Identitätsbildung im DDR-Geschichtsunterricht? In: GEP, 4/1993, S. 505-517 (Teil I) u. S. 577-591 (Teil II); ders., Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/1994, S. 31-39; ders., Geschichtsbewußtsein und Feindbilder. Stand und Perspektiven in „Deutschland-Ost“. In: H. Voit (Hg.), Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989. Erlangen 1995.

<sup>12</sup> Th. Geiger, Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart 1987, S. 77.

<sup>13</sup> Pädagogisches Wörterbuch. Berlin(Ost) 1987, S. 176; W. Eckermann/ H. Mohr, Einführung in das Studium der Geschichte, Berlin(Ost) 4. Aufl. 1986, S. 23; I.-S. Kowalczyk, Die Historiker der DDR und der 17. Juni 1953. In: GWU, 44/1993, S. 705.

Die politischen Vorgaben der SED führten in der Darstellung historischer Phänomene nicht nur zu Ignoranz gegenüber Quellenbefunden, zu Entstellungen und Verdrängungen, sondern auch zu Freund-Feind-Klischees, zu Opfer- und Heldenlegenden mit Hilfe von Emotionalisierung und Suggestion, bei der immer undifferenzierte Parteinarbeit für die Machtlosen und gefühlbetonte Verachtung für die Machthaber stattfand. Auch Mitleid und Anteilnahme mit ohnmächtigen Helden sollten auf diese Weise geweckt werden. Szalai stellt in einem selbstkritischen Rückblick dazu sehr richtig fest: „Die beabsichtigte identitätsstiftende Wirkung der geschichtlichen Persönlichkeit rangierte ... vor deren tatsächlicher Bedeutung in der Geschichte“.<sup>14</sup> Ziel war nicht, die Vielfalt historischer Möglichkeiten erkennbar zu machen oder nüchtern Interessen und Funktionen abzuwägen, sondern eine Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“, die sich durch „Klassenbewußtsein“ auszeichnete und in ihrer Gesinnung den Herrschaftsanspruch der SED nicht in Frage stellte.

Die Inanspruchnahme der Menschen durch Partei und Staat kam in der DDR natürlich nicht ohne Feindbild aus. Der „Liebe zum Sozialismus“ korrespondierte der „Haß auf den Imperialismus“. Den Studierenden, die Lehrer oder Lehrerin werden wollten, den Schülerinnen und Schülern wurde gelehrt, daß „imperialistische Aggressivität ihre Ursache im monopolkapitalistischen Eigentum an den Produktionsmitteln hat“ und deshalb eine Gefahr für den Frieden vom Westen ausgehe. Wie soll man sich - so ist doch heute zu fragen - nach solchen Lehr- und Lernerfahrungen über den „Kapitalismus“ mit Normen der sozialen Marktwirtschaft identifizieren, noch dazu, wenn man ihr in Gestalt cleverer Geschäftemacher begegnet? Wie soll man sich mit Pluralismus und Multiperspektivität anfreunden, wenn man sein Leben lang Parteilichkeit eingeübt hat?

Im Osten Deutschlands wurde ein gänzlich anderes Menschen- und Gesellschaftsbild vermittelt als im Westen. In der marxistisch-leninistischen Anthropologie entwickelte der Mensch seine Würde nicht in individueller Autonomie, sondern in der Solidarität mit seiner „Klasse“ und in Gemeinschaft mit einem „Kollektiv“. Es gab in der marxistisch-leninistischen Interpretation der Grund- und Menschenrechte keine dem Individuum angeborenen, unveräußerlichen und vorstaatlichen Rechte.<sup>15</sup> Erst recht nicht gegenüber dem sozialistischen Staat, in dem eine Interessenidentität zwischen Herrschern und Beherrschten unterstellt wurde und deshalb die Gewaltenteilung einschließlich unabhängiger Gerichtsbarkeit nicht existierte. Die „Avantgarde des Proletariats“ bestimmte die „objektiven“ Interessen der „Werk tätigen“, weil sie die Einsicht in die gesellschaftliche Entwicklung mit „wissenschaftlicher Sicherheit“ aus dem historischen Materialismus ableitete. Weil die marxistisch-leninistische Geschichtsphilosophie vorgab, den Lauf der Geschichte zu kennen, spielte individuelle Willensfreiheit kaum eine Rolle. Sie war vielmehr der Einsicht in die Notwendigkeit des vorherbestimmten Geschichtsverlaufs unterzuordnen. Robert Havemann, der wußte, wovon er sprach, weil er erst recht spät zum Regimekritiker in der DDR geworden war, stellte dazu lakonisch fest: „Wenn ihr nicht einseht, was nun einmal

---

<sup>14</sup> W. Szalai, Wie 'funktionierte' Identitätsbildung im Geschichtsunterricht der DDR? II. Teil. In: GEP, 4/1993, S. 584.

<sup>15</sup> Zum Stichwort „Menschenrechte“ vgl. Kleines Politisches Wörterbuch, 3. Aufl. Berlin(Ost) 1978, S. 577. Allgemein: D. Kirchhöfer, Kommunistische Erziehung und Individualitätsentwicklung. In: Pädagogik, 43/1988, S. 561 ff.

Notwendigkeit ist - und diese Notwendigkeit hatten gewöhnlich die bestimmt, die das sagten, - so könnt ihr eben auch keine Freiheit haben.“<sup>16</sup>

Aus allgegenwärtiger Bevormundung, angstmachender Repression und politischen Rahmenbedingungen entlassen, die Autoritätsgläubigkeit anerzogen und abverlangt hatten, stellt sich leicht das Gefühl des Alleingelassenseins ein. Aber nach 1990 bleibt das Warten auf Anweisungen meist ohne Antwort, „neue Wahrheiten“ werden nicht verkündet, aus geschlossenen Curricula sind „Rahmenrichtlinien“ geworden, die es der mündigen Geschichtslehrerin, dem eigenverantwortlichen Geschichtslehrer überlassen, ihren Unterricht selbst mit Leben zu erfüllen. Ich finde, Orientierungsschwierigkeiten sind nur zu gut verständlich, wenn man von einem eindimensionalen Geschichtsbild her in eine didaktische Welt kommt, in der es nur so wimmelt von unterschiedlichen Geschichtsbildern.

---

<sup>16</sup> R. Havemann, Dialektik ohne Dogma. Reinbek 1964, S. 103.